

小・中学校教師におけるバーンアウト傾向と ソーシャル・サポートとの関連

宮 下 敏 恵*

(平成19年9月28日受付；平成19年11月15日受理)

要 旨

本研究の目的は小学校、中学校教師におけるバーンアウト傾向と管理職と同僚からのソーシャル・サポートとの関連を調べることであった。小学校教師159名と中学校教師108名の有効回答を得ることができた。質問紙でたずねた尺度は、バーンアウト尺度と管理職及び同僚からのソーシャル・サポート尺度であった。小学校教師においても、中学校教師においてもバーンアウト尺度は、情緒的消耗感、個人的達成感の後退、脱人格化の3因子構造が認められた。情緒的消耗感の軽減には、小学校、中学校両方において、同僚、管理職からのソーシャル・サポートが有効であるという結果がみられた。中学校教師においては、管理職からのソーシャル・サポートがバーンアウト傾向軽減に有効であるという結果が得られた。本研究の結果ら、バーンアウト傾向を軽減する方法について提言をおこなった。

KEY WORDS

バーンアウト burnout ソーシャルサポート social support 教師 teacher
小学校 elementary school 中学校 junior high school

目 的

学校現場において、精神性疾患による教職員の休職者数は、毎年増え続け、平成8年は1,385人であったが、平成12年度に2,000人台に、平成15年度には3,000人台、そして平成17年度は4,178人となり、過去最大の人数となっている（文部科学省、2006）。病気で休職する教職員の59.5パーセントが精神性疾患による休職者となっており、教師のメンタルヘルスの悪化は大きな問題といえるだろう。教師のメンタルヘルスに関する研究としては、バーンアウトに焦点をあてた研究が多くみられる（八並・新井、1998；松井・野口、2006；貝川・鈴木、2006）。バーンアウトとは、意欲的に働いていた人が燃え尽きたかのように働かなくなる、働く意欲を失うこと（善明、2005）であり、看護師、ソーシャルワーカーなどの対人援助職に多くみられる。教師においても同様であり、バーンアウト傾向に影響を与える諸要因の検討が行われている。例えば同僚の教師に援助を求めるか、という被援助志向性との関連を調べた研究（田村・石隈、2001）や、職場環境や職業自体のストレッサーとの関連を調べた研究（高木・田中・淵上、2006）、校内の教師間の人間関係の影響を調べた研究（八並・新井、2001）など多数みられる。

しかし、教師のバーンアウト傾向を検討する上で、基礎となるバーンアウト尺度は、研究によって2因子構造を示したり、3因子構造を示すことがある。現在、多く用いられているMBI（Maslach & Jackson, 1981）を学校現場に適応するように修正した尺度では、情緒的消耗感と脱人格化が1つの因子にあわさり、個人的達成感の後退との2因子構造を示す研究（伊藤、2000）や情緒的消耗感と個人的達成感の後退との2因子構造を示す研究（塩見・松木、1991）がみられる一方、情緒的消耗感、個人的達成感の後退、脱人格化という3因子を示す研究（田村・石隈、2001；平岡、2003）がみられ、一致していない。看護師のバーンアウト傾向を調べた久保・田尾（1994）、佐藤・宮本（2005）などの研究では、3因子構造が一致してみられていることから、教師におけるバーンアウト傾向の特徴であるのか、検討する必要があるだろう。

MBIの尺度を用いた研究において、なぜ2因子構造になったり、3因子構造になるのかを考えた際、一つは学校種の問題が考えられるのではないだろうか。2因子構造を示した塩見・松木（1991）や伊藤（2000）においては、小学校、中学校の教師を対象に学校種を区別しないで研究を行っている。それに対して、田村・石隈（2001）や平岡（2003）では、中学校教師のみを対象としている。小学校教師と中学校教師においては、バーンアウト傾向に違いがみられるという可能性が示唆される。中学校教師のみを対象にすると3因子構造となることが多く、小学校教師も含めた研究では2因子になる研究が多い。小学校教師においては、脱人格化の因子が明確に分かれなくとも考えられる。また、もう一つの可能性としては、調査方法、回収率の問題があげられる。森（2007）が調査実施を依頼したも

の、大半の学校からは協力が得られなかったと述べているように、バーンアウト傾向を調べる研究において、「教師の多忙による調査研究の困難さ（油布，1995）」は、大きな障壁といえるだろう。深刻なバーンアウト傾向を示す教師を対象に調査を行っているのかということが大きな問題だといえる。一部の教師ではなく様々な教師に調査を行い、回収率をあげることが重要だと考えられる。

そこで本研究においては、小学校、中学校と学校種を分けてバーンアウト傾向を検討することを目的とする。また調査方法に関しても、悉皆研修を中心にできるだけ回収率をあげ、多くの教師に回答してもらうようにすることとした。

さらに、バーンアウト傾向を減少させる要因としてソーシャル・サポートをとりあげ、小学校、中学校教師それぞれにおいて、ソーシャル・サポートがどのように影響を及ぼしているか調べることも併せて目的とする。迫田・田中・淵上（2004）によれば、ソーシャル・サポートについては、サポートの送り手として、同僚やスクールカウンセラーが検討されているが、学校組織のリーダーである校長からのサポートに関しての研究は少ないという。本研究では、同僚からのサポートと管理職からのサポートの2つをとりあげ、バーンアウト傾向軽減にどのように影響を及ぼしているか検討を行う。

方 法

調査協力者

調査協力者は、信越地方の公立小学校・中学校教師360名であった。

調査時期

調査時期は、2005年7月～2007年8月であった。

調査方法

調査方法としては、主に県の悉皆研修や地域の学校研修会などの参加者に調査を依頼した。また一部知人を通して調査を依頼した。調査は無記名式で、個人が特定されないこと、研究目的にのみ回答データを用いることを明記し協力を依頼した。その結果296名から回答が得られ、回収率は82.2%であった。学校種が不明なもの、管理職などを分析対象から除くものとし、小学校教師159名（男性62名、女性97名）、中学校教師108名（男性61名、女性47名）を以後の分析対象とした。小学校教師の平均年齢は36.97歳（SD=6.08）、中学校教師の平均年齢は36.59歳（SD=6.25）であった。

調査内容

以下の2尺度によって構成される質問紙を用いて調査を行った。

(1) 教師用バーンアウト尺度

Maslach & Jackson（1981）によるMBI（Maslach Burnout Inventory）を、学校現場に適応するように修正した五十嵐（2001）の尺度（23項目、4件法）を用いた。

(2) ソーシャル・サポート尺度

管理職及び同僚からのソーシャル・サポートを測定する尺度として、小牧（1994）のソーシャル・サポート尺度（14項目、5件法）を用いた。

以上の合計51項目に加えて、性別、学校種、教職経験年数などの属性を尋ねた。

結 果

バーンアウト尺度の信頼性・妥当性の検討

小学校教師におけるバーンアウト尺度において、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況、因子の解釈の可能性から、3因子が抽出された（Table 1）。第1因子は「21. 教師という仕事によって、精魂つきるような思いがする」、「13. 教師という仕事によって、精神的な消耗を感じる」などの項目がみられ、「情緒的消耗感」の因子と考えられる。第2因子は「10. 児童・生徒の心の問題に、冷静に対処できていると思う（逆転項目）」や「9. 自分は教師として、多くの価値ある事柄を成し遂げてきたと思う（逆転項目）」などの項目がみられ、「個人的達成感の後退」因子と考えられる。そして、第3因子は「12. 以前よりも、児童・生徒に対しての思いやりがなくなってきたと感じる」や「22. この仕事を続けていくことで、自分がどんどん無感覚な人間になっていくのではないかと心配になる」などの項目がみられることから「脱人格化」因子と考えられる。Maslach & Jackson（1981）や久保・田尾（1994）の研究と同様に3因子構造を示す結果となった。因子の累積寄与率は52.85%であっ

た。クロンバックの α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .856$ 、第2因子は $\alpha = .639$ 、第3因子は $\alpha = .626$ であった。第2、第3因子の α 係数はやや低いものの、各因子の尺度として内的整合性はある程度支持されたといえるだろう。

次に、中学校教師におけるバーンアウト尺度においても、同様に主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況、因子の解釈の可能性などから3因子が抽出された（Table 2）。第1因子は、小学校教師

Table 1 小学校教師におけるバーンアウト尺度の因子分析結果

| 項目内容 | 因子負荷量 | | | 共通性 |
|---|-------|-------|-------|------|
| | I | II | III | |
| I 情緒的消耗感 ($\alpha = .858$) | | | | |
| 21. 教師という仕事によって、精魂尽きるような思いがする | .809 | -.044 | .199 | .696 |
| 13. 教師という仕事によって、精神的な消耗を感じる | .715 | .017 | .144 | .532 |
| 11. 朝起きた時に疲労を感じ、職場に行きたくないと思う | .683 | .106 | .057 | .480 |
| 15. 1日中、同僚や児童・生徒とともに過ごすことが、かなりの負担であると感じる | .666 | .114 | .113 | .469 |
| 23. 同僚や児童・生徒と共に過ごすことが自分に過大なストレスを課していると感じる | .645 | .125 | .172 | .461 |
| 6. 自分がせっぱ詰まった状態にあるような気がする | .600 | .067 | .092 | .373 |
| 5. 教師という仕事に取り組むことで、いらだちを感じる | .502 | .017 | .258 | .319 |
| II 個人的達成感の後退 ($\alpha = .639$) | | | | |
| 10. 児童・生徒の心の問題に、冷静に対処できていると思う* | .135 | .689 | .122 | .507 |
| 9. 自分は教師として、多くの価値ある事柄を成し遂げてきたと思う* | -.053 | .657 | .079 | .441 |
| 16. 自分の仕事によって、生徒たちに良い影響を及ぼすことができたと感じる* | .072 | .647 | .089 | .432 |
| 17. 児童・生徒がどのように物事を感じているのかを、よく理解できたと思う* | .126 | .597 | .317 | .473 |
| 3. 自分が、職務に対して熱心に働きすぎていると感じる | .204 | -.563 | .156 | .382 |
| 7. 自分を、非常に精力的であると感じる* | .162 | .546 | -.212 | .370 |
| 2. 児童・生徒のニーズや問題に、非常に効率的に対処できていると感じる* | .114 | .538 | .232 | .357 |
| 19. 児童・生徒とくつろいだ雰囲気を作り出すことが容易に出来たと思う* | .222 | .520 | .375 | .460 |
| III 脱人格化 ($\alpha = .626$) | | | | |
| 12. 以前よりも、生徒に対しての思いやりがなくなってきたと感じる | .104 | .135 | .559 | .341 |
| 22. この仕事を続けていくことで、自分がどんどん無感覚な人間になっていくのではないかと心配になる | .270 | .115 | .552 | .390 |
| 4. 児童・生徒や同僚への対応が、機械的になっている | .212 | -.001 | .527 | .323 |

*は逆転項目

Table 2 中学校教師におけるバーンアウト尺度の因子分析結果

| 項目内容 | 因子負荷量 | | | 共通性 |
|---|-------|-------|-------|------|
| | I | II | III | |
| I 情緒的消耗感 ($\alpha = .876$) | | | | |
| 21. 教師という仕事によって、精魂尽きるような思いがする | .816 | .064 | .171 | .699 |
| 13. 教師という仕事によって、精神的な消耗を感じる | .744 | .025 | .100 | .564 |
| 23. 同僚や児童・生徒と共に過ごすことが自分に過大なストレスを課していると感じる | .721 | .023 | .232 | .574 |
| 6. 自分がせっぱ詰まった状態にあるような気がする | .717 | .210 | .154 | .582 |
| 11. 朝起きた時に疲労を感じ、職場に行きたくないと思う | .666 | .141 | .133 | .481 |
| 15. 1日中、同僚や児童・生徒とともに過ごすことが、かなりの負担であると感じる | .637 | .142 | .306 | .520 |
| 1. 1日の仕事を終えた後、疲れ果てたと感じる | .604 | .073 | .027 | .371 |
| 3. 自分が、職務に対して熱心に働きすぎていると感じる | .451 | -.201 | -.004 | .244 |
| II 個人的達成感の後退 ($\alpha = .838$) | | | | |
| 10. 児童・生徒の心の問題に、冷静に対処できていると思う* | .108 | .809 | .045 | .669 |
| 16. 自分の仕事によって、生徒たちに良い影響を及ぼすことができたと感じる* | -.032 | .755 | .093 | .580 |
| 9. 自分は教師として、多くの価値ある事柄を成し遂げてきたと思う* | .032 | .702 | -.073 | .499 |
| 17. 児童・生徒がどのように物事を感じているのかを、よく理解できたと思う* | -.010 | .699 | .206 | .532 |
| 2. 児童・生徒のニーズや問題に、非常に効率的に対処できていると感じる* | .121 | .633 | .245 | .475 |
| 19. 児童・生徒とくつろいだ雰囲気を作り出すことが容易に出来たと思う* | .125 | .476 | .179 | .274 |
| III 脱人格化 ($\alpha = .693$) | | | | |
| 12. 以前よりも、生徒に対しての思いやりがなくなってきたと感じる | .197 | .098 | .665 | .491 |
| 8. ある児童・生徒を、まるで人格をもたない“物”のように扱っていると感じる | .044 | .171 | .644 | .446 |
| 14. ある児童・生徒については、何が起ころうともどうでもよいと感じる | .104 | .057 | .530 | .295 |
| 4. 児童・生徒や同僚への対応が、機械的になっている | .240 | .122 | .502 | .324 |

*は逆転項目

と同様に、「21. 教師という仕事によって、精魂つきるような思いがする」、「13. 教師という仕事によって、精神的な消耗を感じる」などの項目がみられ、「情緒的消耗感」の因子と考えられる。第2因子についても「10. 児童・生徒の心の問題に、冷静に対処できていると思う（逆転項目）」や「16. 自分の仕事によって、児童・生徒たちに良い影響を及ぼすことができたと感じる（逆転項目）」などの項目がみられることから、「個人的達成感の後退」因子と考えられる。さらに第3因子は、「12. 以前よりも、児童・生徒に対しての思いやりがなくなってきたと感じる」、「8. ある児童・生徒を、まるで人格をもたない“物”のように扱っていると感じる」などの項目がみられたことから、「脱人格化」因子と考えられる。中学校教師におけるバーンアウト尺度も先行研究と同様に3因子構造がみられた。因子の累積寄与率は56.38%であった。クロンバックの α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .876$ 、第2因子は $\alpha = .838$ 、第3因子は $\alpha = .693$ であった。第3因子はやや低いものの、内的整合性はある程度支持されたといえるだろう。

小学校教師、中学校教師ともに、「情緒的消耗感」、「個人的達成感の後退」、「脱人格化」という3因子構造がみられた。

管理職からのソーシャル・サポート尺度の信頼性・妥当性の検討

小学校教師における管理職からのソーシャル・サポート尺度において、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。負荷量が.40に満たない2項目を除外し、再度因子分析を行ったところ、1因子が抽出された。「8. 仕事の問題で困っているとき、どうすればいいか相談にのってくれる」や「5. 一人ではできない仕事があったとき、快く手伝ってくれる」などの項目がみられた。累積寄与率は65.98%であり、クロンバックの α 係数は.952であった。小牧(1994)では、道具的サポートと情緒的サポートの2因子構造であったが、本研究では1因子構造となった。

同じく中学校教師における管理職からのソーシャル・サポート尺度においても、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行ったところ、1因子のみが抽出された。因子の累積寄与率は68.07%であり、クロンバックの α 係数は.963であった。この結果をTable 3に示す。

同僚からのソーシャル・サポート尺度の信頼性・妥当性の検討

小学校教師における同僚からのソーシャル・サポート尺度において、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。負荷量が.40に満たない2項目を除外し、再度因子分析を行ったところ、1因子が抽出された。寄与率は63.66%であり、クロンバックの α 係数は.946であった。

中学校教師における同僚からのソーシャル・サポート尺度においても同様に、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。負荷量が.40に満たない5項目を除外し、再度因子分析を行ったところ、1因子が抽出された。因子の寄与率は65.86%であり、クロンバックの α 係数は.934であった。

バーンアウト尺度とソーシャル・サポート尺度との相関

小学校教師におけるバーンアウト尺度と管理職、同僚それぞれからのソーシャル・サポート尺度の因子得点を算出し、相関を求めた。その結果、情緒的消耗感と管理職からのソーシャル・サポートに負の相関がみられた($r = -.226$, $p < .01$)。また情緒的消耗感と同僚からのソーシャル・サポートにも負の相関がみられた($r = -.357$, $p < .01$)。脱人格化と同僚からのソーシャル・サポートにも負の相関がみられた($r = -.169$, $p < .05$)。個人的達成感の後退に関しては、有意な相関はみられなかった。この結果は、Table 4に示す。

Table 3 中学校教師における管理職からのソーシャル・サポート尺度の因子分析結果

| 項目内容 | ($\alpha = .963$) | 因子負荷量 | 共通性 |
|---------------------------------------|---------------------|-------|------|
| 10. 仕事に関して信頼できるアドバイスをしてくれる | | .895 | .800 |
| 9. 仕事の問題を解決するのにやり方やコツを教えてくれる | | .866 | .750 |
| 1. 仕事で落ち込んでいるとき、励ましてくれる | | .865 | .749 |
| 8. 仕事の問題で困っているとき、どうすればいいか相談にのってくれる | | .854 | .729 |
| 7. 仕事にいかせる知識や情報を提供してくれる | | .829 | .687 |
| 11. あなたの実力を評価し、認めてくれる | | .824 | .680 |
| 3. おりあるごとに声をかけてくれる | | .823 | .677 |
| 6. 仕事の負担が非常に大きいときに仕事を手伝ってくれる | | .789 | .622 |
| 4. あなた自身のことをかってくれたり、高く評価してくれる | | .787 | .619 |
| 2. 仕事にいかせる知識や情報を提供してくれる | | .780 | .590 |
| 5. 一人ではできない仕事があったとき、快く手伝ってくれる | | .778 | .606 |
| 13. 仕事がうまくやれたときは、正しく評価してくれる | | .765 | .585 |
| 14. 個人的な心配事や不安があるとき、どうすればいいか親身になってくれる | | .753 | .567 |
| 12. 一人ではできない仕事があったとき、快く手伝ってくれる | | .719 | .517 |

中学校教師におけるバーンアウト尺度と管理職、同僚それぞれからのソーシャル・サポート尺度においても同様に相関を求めたところ、情緒的消耗感と管理職からのソーシャル・サポートに負の相関がみられた ($r=-.253$, $p<.01$)。また、情緒的消耗感と同僚からのソーシャル・サポートにおいても負の相関がみられた ($r=-.399$, $p<.01$)。さらに個人的達成感の後退と管理職からのソーシャル・サポートに有意な負の相関がみられた ($r=-.242$, $p<.05$)。この結果もTable 4に示した。

小学校教師におけるバーンアウト尺度の性差、経験年数の検討

バーンアウト尺度の3因子それぞれの因子得点を算出し、t検定により、性差を検討した。脱人格化において、男性の方が女性よりも高いという有意な差がみられた ($t=2.42$, $df=157$, $p<.05$)。情緒的消耗感、個人的達成感の後退においては有意な差はみられなかった。この結果はTable 5に示した。また、教職経験年数を4群に分類し(10年未満, 10年～15年未満, 15年～20年未満, 20年以上), 1元配置の分散分析をおこなった。分散分析の結果、情緒的消耗感において有意な差がみられた ($F(3,158)=4.36$, $p<.01$)。この結果はTable 6に示した。Tukey法による多重比較をおこなったところ、教職経験年数10年～15年未満が教職経験年数10年未満よりも情緒的消耗感が高いという結果であった。

中学校教師におけるバーンアウト尺度の性差、経験年数の検討

小学校教師と同様に、バーンアウト尺度それぞれの因子得点を算出し、性差を検討するためにt検定を行ったところ、脱人格化において、男性の方が女性よりも高いという有意傾向がみられた ($t=1.71$, $df=106$, $p<.10$)。情緒的消耗感、個人的達成感の後退においては有意な差はみられなかった。また、教職経験年数を小学校と同様に4群に分類し、1元配置の分散分析を行ったところ、情緒的消耗感、個人的達成感の後退、脱人格化ともに有意な差はみられなかった。

考 察

本研究においては、小学校、中学校と学校種をそれぞれ分けて、バーンアウト尺度を測定し、管理職と同僚からのそれぞれのソーシャル・サポートとの関連を検討した。また、できるだけ回収率をあげることによって、幅広く教師

Table 4 小学校・中学校教師におけるバーンアウト尺度とソーシャル・サポート尺度の相関

| | | 小学校教師 | | 中学校教師 | |
|--------|--------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | 管理職からのサポート | 同僚からのサポート | 管理職からのサポート | 同僚からのサポート |
| バーンアウト | 情緒的消耗感 | -.226** | -.357** | -.253** | -.399** |
| | 個人的達成感 | -.042 | -.058 | -.242* | .016 |
| | 脱人格化 | -.009 | -.169* | -.174 | -.080 |

Table 5 小学校教師におけるバーンアウト尺度の男女別平均値 (括弧内はSD)

| | | 情緒的消耗感 | 個人的達成感の後退 | 脱人格化 |
|----|------|--------|-----------|--------|
| 男性 | N=62 | .046 | .041 | .187 |
| | | (.921) | (.952) | (.734) |
| 女性 | N=97 | -.029 | -.026 | -.120 |
| | | (.928) | (.885) | (.810) |

Table 6 小学校教師におけるバーンアウトの教職経験年数別平均値 (括弧内はSD)

| | | 情緒的消耗感 | 個人的達成感の後退 | 脱人格化 |
|----------|------|--------|-----------|--------|
| 10年未満 | N=20 | -.636 | .214 | -.140 |
| | | (.861) | (.819) | (.646) |
| 10-15年未満 | N=93 | .157 | .083 | .068 |
| | | (.912) | (.963) | (.877) |
| 15-20年未満 | N=21 | -.067 | -.456 | .023 |
| | | (.898) | (.922) | (.672) |
| 20年以上 | N=25 | -.016 | -.097 | -.162 |
| | | (.851) | (.626) | (.649) |

のバーンアウト傾向を調べることを目的として研究を行った。先行研究においては、教師を対象としたバーンアウト尺度は2因子に分かれたり、3因子に分かれていたが、本研究の結果からは、小学校教師、中学校教師ともに、情緒的消耗感、個人的達成感の後退、脱人格化の3つの因子に分かれた。小学校、中学校と学校種を区別しない研究では2因子構造がみられ、中学校教師のみの研究では3因子構造がみられることが多く、小学校教師においては、脱人格化の因子がみられないのではないかと考えられたが、本研究のように、回収率をあげて検討を行ったところ、小学校教師においても3因子構造がみられた。教師を対象にした研究では、多忙により調査になかなか協力してもらえないことが多いものの、本研究のように回収率が高い研究においては、小学校、中学校ともに脱人格化も含めた3因子構造がみられ、学校現場のメンタルヘルスの悪化は深刻だといえるだろう。

バーンアウト傾向を軽減する要因として、本研究では管理職、同僚からのソーシャル・サポートをとりあげた。バーンアウト尺度の情緒的消耗感については、小学校、中学校ともにソーシャル・サポートは有効であるという結果であった。管理職、同僚それぞれからのソーシャル・サポートにより、情緒的消耗感は低下するという結果であり、小島・中村・篠原（1998）が「バーンアウト状態を示す最も特徴的な兆候は情緒的消耗感が増大すること」と述べているように、バーンアウトの最も大前提である情緒的消耗感には職場の管理職、同僚からのソーシャル・サポートが有効であることは、メンタルヘルス向上を考える上で重要であるといえる。教師のストレスは児童・生徒の態度や反応、保護者との人間関係（石川・中野，2001）、対生徒、同僚関係、管理職、心的忙殺（斉藤1999）、仕事の内容や教育の理念に関するストレス（金子・針田，1992）など幅広くみられる。職場の人間関係もストレスの大きな要因の1つではあるが、肉体的疲労だけではなく心理的な要素が中心になって起こる疲労感、虚脱感、感情の枯渇をあらわす情緒的消耗感を低下させるためには、職場の管理職をはじめ同僚からの様々なサポートが重要であり、職場の人間関係が良好で、サポートが受けられれば、バーンアウト傾向に陥る最初の一步をくいとめることができるのではないだろうか。小学校、中学校ともに同様の結果がみられたことから、職場の人間関係の重要性があらためて実証されたといえるだろう。

小学校においては、脱人格化を軽減するものとして、同僚からのソーシャル・サポートが有効であるという結果であった。中学校と異なり、学級担任制の小学校は、担任と子どもとの結びつきが強く、教師に対する保護者からの依存性も高い（兵藤，1992）。このような特徴をもつがゆえに、中学校と比較して、担任ひとりが様々な問題を抱え込んでしまう可能性が高いといえるだろう。子どもとの関係をわずらわしいと接触を避けたり、子どもの人格を無視した機械的な対応をしてしまう傾向をあらわす脱人格化に歯止めをかけるものとしては、小学校では、自分一人で抱えこまないためにも、同僚からのソーシャル・サポートが有効になるのだと考えられる。また、中学校において、個人的達成感の後退を進行させないためには、管理職からのソーシャル・サポートが有効だという結果がみられた。一生懸命がんばって仕事をして、成功感や効力感を感じられなくなるという個人的達成感の後退に歯止めをかけるものとして、管理職からのソーシャル・サポートが有効であるという結果であった。同僚教師だけでなく、組織のリーダーである校長からのソーシャル・サポートを考慮することが必要である（迫田・田中・淵上，2004）と言われているように、組織のリーダーから認められることは、仕事に対する成功感や効力感を感じる上で重要だと考えられる。教科担任制である中学校においては、自分の担任する学級で、担任の授業が1時間もない日も存在し、学級経営による成功感、満足感を小学校に比べて感じにくい可能性がある。様々な教師が生徒に関わるが多く、そのために自分の行う仕事の効力感が生徒からは感じにくいのではないだろうか。そのため中学校教師においては、管理職から認められ、サポートを受けることが重要になると考えられる。中学校教師のバーンアウト傾向低下のためには、管理職からの仕事上での知識や技術、情緒的な面でのサポートなど、幅広いソーシャル・サポートが必要になるといえる。

本研究においては、小学校、中学校ともに、男性の方が女性よりも脱人格化傾向が高いという結果がみられた。Russell, Altmaier, & Valzen（1987）においては、男性教師の方がバーンアウトの得点が高いという結果が報告されているが、Lachman & Diamant（1987）においては、女性教師が男性教師よりもバーンアウトしやすいといわれている。このように性差については矛盾した結果が得られているが、伊藤（2000）や田村・石隈（2001）においては、性差はみられていない。本研究では、一部の教師に調査を行うのではなく、できるだけ回収率をあげて多くの教師を対象に調査を行った。その結果、脱人格化傾向に性差がみられたのである。男性の脱人格化傾向という問題は深刻であると考えられるが、このような性差については今後もさらなる検討が必要と言えよう。また、教職経験年数については、小学校のみの結果であるが、10-15年未満の教師が情緒的消耗感や脱人格化傾向が高いという結果であった。松本・河上（1994）、伊藤（2000）では、若い教師ほどバーンアウトしやすいことを明らかにしているが、本研究では若い教師というよりもそれなりに経験を積んだおよそ30代の教師においてもっともバーンアウト傾向が高いという結果であった。仕事にもある程度慣れ、様々な校務分掌の重要な役割をまかされ始める年代であり、また家庭の要因としても家庭をもち、子育てが大変な年代でもあり、仕事と家庭の両立が最も大変な年代であることが考えられる。

回収率をあげたことにより、多忙な教師も調査に回答してもらえた結果とも考えられる。いずれにしても今後さらに検討を重ねる必要があるだろう。

不登校やいじめ問題、モンスターペアレントといわれる保護者の対応、学級崩壊など様々な危機的状況にある教師において、バーンアウトに陥る危険性は高く、バーンアウトを予防する研究は今後益々必要になると考えられる。本研究の結果から、小学校、中学校ともにバーンアウト尺度は脱人格化を含む3因子構造を示していた。小学校、中学校において、管理職、同僚からのソーシャル・サポートについては、一部異なる結果がみられ、それぞれの学校種においてどのようなサポートが必要かは今後検討が必要だといえる。調査用紙の最後にバーンアウトを軽減するための必要なことは何か、自由記述を求めたところ、管理職、同僚とのコミュニケーションをあげる回答が多くみられた。「教師間の仲がよい、ただ単に楽しいのではなく、やる時には協力体制でしっかりやる（30代女性中学校教師）」、「過度なトップダウン的 school 経営を避ける（30代男性中学校教師）」などがあげられており、同僚との協力体制、管理職の理解が重要なこととしてあげられていた。本研究の結果からもみられたように、同僚、管理職のソーシャル・サポートはバーンアウト傾向軽減のために、重要な要因といえるだろう。また、多くみられた記述として、「土日などの休日や深夜、早朝に業務をする必要のない程度の仕事量（30代男性小学校教師）」、「事務的な仕事（30代男性小学校教師）」、「放課後や土日の部活指導（30代女性中学校教師）」とあるように、事務仕事や部活の指導などにより仕事の時間が膨大になることがあげられていた。「小さい子どもがいるので、誰に何をいわれようが、年休を取ったり、土日を休んだりしている（30代女性中学校教師）」という記述もみられているが、小さい子どもがいるなどの理由がなければ、休みを取りづらい環境であり、平日だけではなく、休日も働きづめの現状だと思われる。子どもの世話に追われる年代は、平日は早朝や深夜に仕事をしている場合も多く、バーンアウトに陥る危険性は高い。どのような仕事を優先し、どのように休みを取るかなどは職場の雰囲気、管理職の理解の影響が大きいと考えられ、バーンアウト傾向の軽減を考えていくためには、今後さらに同僚や管理職からのサポートの内容や職場環境について、検討していく必要があるといえるだろう。

引用文献

- 平岡永子 (2003). 教師バーンアウトモデルの一考察 (2) 関西学院大学教育学科研究年報, 29, 23-31.
- 兵藤啓子 (1992). 小学校教師のストレスとカウンセリング カウンセリング研究, 25, 72-84.
- 五十嵐守男 (2002). 中学校教師におけるバーンアウト傾向の要因 上越教育大学学校教育研究科修士論文 (未公開)
- 石川正典・中野明德 (2001). 教師のストレスとサポート体制に関する研究 福島大学教育実践研究紀要, 40, 17-24.
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, 48, 12-20.
- 貝川直子・鈴木真雄 (2006). 教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感 愛知教育大学研究報告, 55, 61-69.
- 小牧一裕 (1994). 職務ストレスとメンタルヘルスへのソーシャルサポートの効果 健康心理学研究, 7, 2-10.
- 金子 崇・針田愛子 (1992). 小・中学校教師の職場ストレスに関する分析 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 42, 1-10.
- 小島秀夫・中村朋子・篠原清夫 (1998). Golembiewskiバーンアウト・フェイズ・モデルの検討 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 47, 291-303.
- 久保真人・田尾雅夫 (1994). 看護婦におけるバーンアウトストレスとバーンアウトとの関係— 実験社会心理学研究, 34, 33-43.
- Lachman,R., & Diamant,E. (1987). Withdrawal and restraining factors in teachers' turnover intentions. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 219-232.
- Maslach,C., & Jackson,S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 松井 仁・野口富美子 (2006). 教師のバーンアウトと諸要因—ストレス、効力感、対処行動をめぐって— 京都教育大学紀要, 108, 9-17.
- 松本良夫・河上婦志子 (1994). 逆風の中の教師たち 東洋館出版社
- 文部科学省 (2006). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/06121205.htm
- 森 慶輔 (2007). 公立中学校教員のバーンアウト・プロセスモデルの検討 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 16, 61-72.
- Russell,D.W., Altmaier,E., & Valzen,D.V. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- 齊藤浩一 (1999). 中学校教師の心理社会的ストレス尺度の開発 カウンセリング研究, 32, 254-263.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004). 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究,

52, 448-457.

- 佐藤則子・宮本邦雄 (2005). 看護師のバーンアウト傾向とコピーングおよび相談ニーズとの関連 東海女子大学紀要, 25, 109-120.
- 塩見武雄・松木健一 (1991). バーンアウト尺度の検討ー信頼性と教育関係者への適用ー 福井大学教育学部紀要Ⅳ (教育学), 42, 53-66.
- 高木 亮・田中宏二・淵上克義 (2006). 教師の職業ストレスにおける職場環境の要因と職務自体の要因がバーンアウトに与える影響の検討 岡山大学教育学部研究集録, 131, 155-165.
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究ーバーンアウトとの関連に焦点をあててー 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 八並光俊・新井 肇 (1998). 高校教師のバーンアウトに関する研究 中国四国教育学会教育学研究紀要, 44, 463-472.
- 八並光俊・新井 肇 (2001). 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究, 34, 249-260.
- 油布佐和子 (1995). 教師の多忙化に関する一考察 福岡教育大学紀要, 44, 197-210.
- 善明宣夫 (2005). 教師のバーンアウトー教職10年経験者を対象としてー 関西学院大学教職教育研究: 教職教育研究センター紀要, 10, 15-22.

Teachers' burnout and social support of elementary school and junior high school teachers.

Toshie Miyashita*

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine teacher's burnout and social support from their administrators and their colleagues. Public school teachers in elementary school (N=159) and in junior high school (N=108) were asked to complete the Burnout Scale and Social Support Scale (from colleagues and administrators).

In this study on burnout, factor analysis of data on 159 elementary school teacher revealed three main factors, "emotional exhaustion," "reduced personal accomplishment" and "depersonalization." Factor analysis of data on 108 junior high school teachers also revealed three main factors, "emotional exhaustion," "reduced personal accomplishment" and "depersonalization." The result of reduced social support from administrators and colleagues was seen in the emotional exhaustion of elementary school and junior high school teachers. For junior high school teachers, social support from the administrator was effective in reducing the burnout tendency. Also, some ideas on how to reduce and prevent teacher's burnout were presented.

* Division of School and Clinical Psychologies